



Strathprints Institutional Repository

Kenklies, Karsten (2016) Grauzonen. Pädagogik als queer-wissenschaft. In: Queer Pädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. ISBN 9783781521377 ,

This version is available at <http://strathprints.strath.ac.uk/59336/>

Strathprints is designed to allow users to access the research output of the University of Strathclyde. Unless otherwise explicitly stated on the manuscript, Copyright © and Moral Rights for the papers on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. Please check the manuscript for details of any other licences that may have been applied. You may not engage in further distribution of the material for any profitmaking activities or any commercial gain. You may freely distribute both the url (<http://strathprints.strath.ac.uk/>) and the content of this paper for research or private study, educational, or not-for-profit purposes without prior permission or charge.

Any correspondence concerning this service should be sent to Strathprints administrator: strathprints@strath.ac.uk

Grauzonen. Pädagogik als *Queer*-Wissenschaft

Karsten Kenklies

Was ist eine *queere* Wissenschaft? Mindestens zwei Bedeutungen würden unter dieser Überschrift wohl aufscheinen: Zum einen wäre eine *queere* Wissenschaft eine solche, die *Queer* zum Thema machen würde. Dies könnte in sehr allgemeiner Weise geschehen – indem man sich mit *Queer* auf wissenschaftliche Art, also auf der Grundlage einer spezifisch abendländischen Methodologie und Weltdeutung, auseinandersetzt – oder auf speziellere Weise, indem die Analysen bereits auf der Basis einer spezifischen Wissenschaft, also etwa der Pädagogik und ihres Instrumentariums, vorgenommen werden. Zum anderen wäre eine *queere* Wissenschaft aber auch jene, deren Methodologie und Instrumentarium selbst schon von *Queer* durchkreuzt, also gewissermaßen *ge-queert* sind – unabhängig vom Gegenstand, dem sich diese Wissenschaft nun im Allgemeinen oder Besonderen widmet.

Das Folgende wird eben jene zweite Perspektive einnehmen und also fragen, was eine Pädagogik ausmacht, die *ge-queert* wurde, und wie sich diese nun im Einzelnen darstellen könnte. Ein solches Unterfangen bleibt notwendig fragmentarisch: Ebensowenig, wie die Pädagogik als abgeschlossene Wissenschaft angesprochen werden kann, die nun noch einer weiteren, zusätzlichen Operation – der *Queerung* eben – unterzogen werden könnte, ist der Akt des *Queerens* ein einmaliger, abzugrenzender, der zu einem festen Ergebnis führen würde. *Queer* bleibt als Reflexionsform dynamisch und führt nur übergangsweise zu Ergebnissen, die dann selbst wieder der erneuten *Queerung* verfallen. Wie jede Art des Reflektierens bleibt auch *Queer* ein unabgeschlossenes Projekt, bleibt eine Form der Bewegung und kein stabiles epistemisches Gefüge. Pädagogik als *Queer*-Wissenschaft ist daher eine spezifische, eben *queere*, Art des pädagogischen Reflektierens. Was das im Einzelnen heißt, wird im Folgenden hoffentlich deutlicher. Dazu soll zuerst an einen Begriff von *Queer* erinnert werden, wie er zu Beginn dieses Bandes im Beitrag von Franziska Förster entwickelt wurde, um dann zu zeigen, wie also etwa eine (mögliche) *Queerung* der Pädagogik hin zu einer *Grauen Pädagogik* aussehen könnte. Noch eine Bemerkung zu den Farbspielen von Schwarz – Weiß – Grau, denen im Weiteren begegnet wird. Diese sind mitnichten überflüssige Spiele, sondern Hilfen zur Systematisierung, die das Erläuterte hoffentlich deutlicher werden lassen. Als solche bieten sie daher ästhetische Unterstützung für systematische Argumente, ohne selbst systematisch zu sein. Insofern allerdings der Farb-Diskurs in der Pädagogik schon fast klassisch geworden ist, sei er auch an dieser Stelle, so

hoffe ich, wohlwollend aufgenommen. Doch beginnen wir mit *Queer* bzw. der Frage, was *Queeren* bedeutet.

Daß *Queer* niemals einfach war, hat Franziska Förster im vorliegenden Band detailliert und kenntnisreich dargestellt; und es erscheint wenig zielführend, diese Geschichte hier zu wiederholen. Stattdessen sei mit Bezug auf diesen Beitrag *Queer(en)* definiert als ein verunsicherndes Denken, welches die allseits benutzten Kategorien und Differenzierungen (nicht nur mit Blick auf Sex und Gender) immer schon als gewisse Machteffekte wahrnimmt, die es aufzudecken und zu hinterfragen gilt auf ihre strategischen Anwendungsdimensionen hin – ohne allerdings nun selbst davon auszugehen, daß die eigens benutzten Kategorien und Differenzierungen der Kritik ihrerseits ausgenommen wären von diesem Machtgefüge.

Queeren bleibt daher ein sowohl paradoxes, als auch nicht-endendes Unternehmen, welches aber doch – und hierin liegt der unerschütterliche Optimismus¹ – davon ausgeht, daß diese paradoxe Kritik einen positiven Effekt hat, möglicherweise gar befreiend wirkt (was auch immer das im Einzelnen heißen mag). Ein solcher queerender Blick soll im Folgenden auf grundlegende Kategorien des pädagogischen Denkens geworfen werden. Ausgangspunkt für deren Konturierung bietet dabei ein systematisch orientierter, historisch aufsuchender Blick auf den Entstehungszusammenhang moderner Pädagogik.

Gefeiert als das *Pädagogische Jahrhundert*, gilt vor allem das 18. Jahrhundert als Kreißsaal eines sogenannt *modernen* pädagogischen Denkens. Es muß uns an dieser Stelle nicht interessieren, inwiefern diese Zuschreibung tatsächlich richtig ist – unbestritten scheint zu sein, daß das 18. Jahrhundert als die zentrale Adresse positiver oder gelegentlich auch positivistischer Pädagogikgeschichtsschreibung firmiert. Nicht verwunderlich ist demnach die Erschütterung, die Katharina Rutschky 1977 mit ihrem Buch *Schwarze Pädagogik* auslöste, welches gewissermaßen ein Schwarzbuch des pädagogischen Jahrhunderts darstellt.² Zwar gelegentlich aus dem Zusammenhang gerissen, dafür jedoch in schier unglaublicher Extensität versammelte Rutschky Aussagen aus den Schriften derjenigen, die zu loben und anzubeten man sich gewöhnt hatte. Francke, Kant, vor allem aber die Philanthropen – sogar der heilige Pestalozzi wurden auf die Bühne gezerrt, um als Vertreter dessen vorgestellt zu werden, was Rutschky wenig charmant als Schwarze Pädagogik benannte: Pädagogik als Bemächtigung, als Dressur, als Instrumentalisierung von Kindern durch Erwachsene. Natürlich – man kann die Methode fragwürdig, die Perspektive vereinseitigend finden: einzelne Abschnitte, Passagen aus dem Zusammenhang gerissen, ergeben nicht unbedingt ein vertrauenswürdiges Bild. Trotzdem: Der heilige Zorn der Katharina Rutschky ist nicht ganz unbegründet – der

¹ Vgl. Kenklies (2013).

² Vgl. Rutschky (1988).

Blick auf die genannten Pädagogen läßt gelegentlich erschauern. Die *Erfindung* der Kindheit, wie Aries es genannt hat,³ bedeutet letztlich nichts anderes als die Behauptung der Andersheit des Kindes: Das Kind ist nicht mehr der kleine Erwachsene, der lediglich gewisse Defizite aufweist, sondern es wird entweder zu einem anderen verklärt in der Heiligung des Kindes in seiner angeblichen Gottes- oder Naturnähe oder zu einem anderen degradiert in der Entmenschlichung des Kindes, d.h. in seiner Einstufung als Vorstufe echten Menschseins. Gerade die so beliebte Metapher des Pädagogen als Gärtner, der die kleinen, kindlichen Pflänzchen hegt und pflegt, verweist auf eine solche Degradierung: Der Zögling ist nichts anderes als ein rein-vegetativer, maximal animalischer Organismus, der zum Menschen erst werden muß. So heißt es etwa bei Salzmann: „Das Kind empfängt ohne Zweifel alle seine Kräfte durch die Erzeugung, und bringt sie mit, wenn es sich seinem pflanzenähnlichen Zustande entwindet und in das Tierreich übergeht.“⁴

Hier entspringen denn auch die Allmachtsphantasien der Pädagogen des 18. Jahrhunderts, über die sich Siegfried Bernfeld Anfang des 20. Jahrhunderts so echauffiert hat: Als Anthropopoeten, als Menschenmacher sehen sie sich, als Retter der Menschheit, die an der nunmehr wissenschaftlich reflektierten Erziehung genesen soll. Obwohl die meisten die Erbsündenlehre verworfen hatten, halten sie doch an der prinzipiellen Schlechtigkeit des Kindes fest, das unvernünftig, egoistisch – und vor allem: triebgesteuert ist. Von daher bedürfen sie der Beherrschung – die rigide Sexualmoral ist bekannt – die Hosentaschen als Abgrund sexueller Perversität, als Ort der handgreiflichen Abartigkeit, die Hände unter der Bettdecke im Verdacht widerlichster Unzucht. Daß diese Körper- und Geistespolitik kein leicht durchzuführendes Unterfangen ist, ist den Pädagogen durchaus klar – und trotzdem hängt das Wohl der Menschheit davon ab, und so sehen sie nur ihren eigenen Heroismus, den es anzuerkennen gilt für den bedeutendsten Beruf der Welt:

<ZA>Was die Erziehung noch ferner schwer macht, ist, daß sich der Erzieher in der Nothwendigkeit befindet, sich zu den Kindern herabzulassen. Dis ist dem gebildeten Geist höchst unangenehm, besonders, wenn es mehrere Stunden hinter einander dauert; kostet ihm mehr Mühe und Aufwand an Kraft, als selbst tiefe Spekulation, weil bei dieser der Geist sich anspannt und hebt, welches ihm behaglicher und seiner Natur angemessener ist, als sich abzuspannen, zu sinken, und sich in dieser gewaltsamen Erniedrigung stundenlang zu unterhalten. Muß dis gar täglich und viele Stunden hinter einander geschehen; so stelle man

³ Vgl. Ariès (1975).

⁴ Salzmann (1996: 38).

sich die Unbehaglichkeit vor, worin ein Erzieher, besonders in einer öffentlicher Anstalt, ist, und schließe auf die Beschwerden des Erziehungsgeschäftes.⁵<ZE>

So beschreibt Ernst Christian Trapp, der Inhaber des ersten (1779, Halle) Lehrstuhls für Pädagogik, den Beruf des Pädagogen. Und es muß nicht erstaunen, wenn sich der Pädagoge persönlich beleidigt fühlt, wenn seine Autorität mißachtet wird, die Kinder und Eltern widerständig sind: „Dazu kömmt [...] auch noch dis, daß der Erzieher, bei einem Haufen Kinder, sich nicht bloß herablassen, sondern auch alle den Unfug theils dulden, theils bestrafen muß, den die Kinder unaufhörlich treiben; ferner der Verdruß, die Vorwürfe von Seiten der Eltern, er mag nun geduldet oder gestraft haben [...]“⁶ Besonders verwerflich ist jene Widerständigkeit jedoch, weil die Pädagogen als Werkzeug Gottes, in seinem Auftrag handeln. So jedenfalls formuliert es Bernhard Heinrich Blasche 1828 in seinem *Handbuch der Erziehungswissenschaft*:

<ZA>Ein Erzieher von wahrer Bildung kann sich mit Recht seiner hohen Bestimmung erfreuen, ein unmittelbares Organ der Gottheit, als der höchsten erziehenden Kraft zu seyn. Er kann gewiß sein, des Guten viel zu wirken, ob auch der Anschein damit nicht immer übereinstimmen wolle. [...] Unermeßlich also, unendlich ist der Einfluß der Erziehung, in sofern wir sie als allgemeine Zeugungskraft, als Geist und Licht der Geschichte betrachten, in welchem Gott sich offenbart.⁷<ZE>

Und wenn es dann nicht Gott ist, für den erzogen werden muß, so ist es doch wenigstens der Staat, dem der Nachwuchs zudressiert werden soll als perfekte Rädchen im großen Getriebe zum Zwecke steigender Effizienz. So kann Joachim Heinrich Campe 1786 in seiner Schrift *Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes*⁸ nicht nur sowohl zum Betrügen, Täuschen und Hintergehen der einzelnen Menschen aufrufen – im Sinne ihres wahren(!) Vorteils – sondern Campe entwirft ein Panorama von Maßnahmen, die der Staat ergreifen kann, um die Menschen das machen zu lassen, was er gerne hätte. Da ist von Auszeichnungen, Straßen der Besten, huldvollem Schulterklopfen und Audienzen die Rede – alles sehr kostengünstig, aber effektiv. Und später vor allem in deutschen Landen gern kopiert.

Schwarze Pädagogik – fürwahr. Die Pädagogik vom Kinde aus war letztlich nichts anderes als eine Pädagogik, die das Kind besser kennenlernen wollte, um es um so besser beherrschen, perfekter lenken zu können. Erziehung als planmäßige, nunmehr wissenschaftlich begründete

⁵ Trapp (1977: 23).

⁶ Trapp (1977: 24).

⁷ Blasche (1828: 69f.).

⁸ Vgl. Campe (1969).

Manipulation zur Erreichung gesellschaftlich vorgegebener Ziele für die Entwicklung des Einzelnen; Erziehung als Disziplinierung im Namen eines unbezweifelten Grundes – das war die Pädagogik der Aufklärung. Soweit kann man der Einschätzung von Rutschky zustimmen: Das Schwarze der Pädagogik kann in ihrem Hang zur unbedingten Disziplinierung, zur Reglementierung und Bestrafung gesehen werden, die – so argumentiert Rutschky psychoanalytisch – einer Triebverdrängung auf Seiten der Erzieher entspringt. Eine derartige Charakterisierung vermag unter der Metapher des Schwarzen der vormals leuchtenden Pädagogik des 18. Jahrhunderts jene Ambivalenz zurückzugeben, die eine kritische Distanz ermöglicht. Trotzdem möchte ich für eine Akzentverschiebung plädieren – und im Schwarzen etwas anderes sehen zum Zwecke einer weiterführenden Deutung im Sinne von *Queer*. Hatte Rutschky noch in der für sie verwerflichen Disziplinierung das dunkle Abgründige erblickt, so bliebe der Blick zu richten auf die Gründung der jeweiligen Inhalte, die im Rahmen der pädagogischen Prozesse verhandelt werden sollen. Hierfür blicken wir auf Joachim Heinrich Campe und seinen Traktat *Über die früheste Bildung junger Kinderseelen* von 1785. Dort heißt es:

<ZA>Hütet euch, ihr Mütter, dafern ihr es nicht darauf anlegen wollt, die Seele eures Kindes sklavisch, unthätig und willenlos, oder eigensinig, störrig und boshaft zu machen, sie ohne Noth in der Aeusserung ihrer eigenen Kräfte einzuschränken, ihre Thätigkeit, so armselig sie auch immer seyn mag, zu hemmen, oder, ohne irgend eine besondere vernünftige Absicht, auf etwas anders lenken zu wollen als worauf das Kind sie zu richten nun einmahl selbst für gut gefunden hat. Freie Selbstthätigkeit ist das erste wesentlichste Bedürfnis einer an ihren natürlichen Kräften noch nicht gelähmten [...] Seele[.]⁹<ZE>

Nun – so wäre zu denken – freie Selbsttätigkeit – das verweist doch auf eine selbstgesteuerte Entwicklung statt auf eine äußere Manipulation. Doch – weit gefehlt: Verboten ist die Manipulation nur dort, wo man sie ohne vernünftige Absicht vollziehen würde – und so setzt Campe eine Bemerkung in den Text hinter das Wort „Absicht“, in der er sofort die Selbsttätigkeit einschränkt, weil es

<ZA>oft in der Tat gut, oft sogar nothwendig ist, die Aufmerksamkeit und die Thätigkeit junger Kinder von gewissen Gegenständen abzuziehen und auf andere zu lenken, wobei es denn doch aber immer nöthig ist, dieses Umlenken so unmerklich zu machen, daß die junge Seele keine Störung oder Unterbrechung ihrer beliebten Thätigkeit dabei gewahrwerde.¹⁰<ZE>

⁹ Campe (1985: 137).

¹⁰ Campe (1985: 137f.).

Tatsächlich beschreibt Campe im Folgenden eine Reihe überaus künstlicher Situationen, in die der Erzieher bzw. die Mutter das Kind stellen sollte, um diesem die für es als nötig erachteten Erfahrungen zu ermöglichen – ausgehend von einer Anthropologie, in der der Geist des Kindes einer Tabula Rasa gleicht, welche mit Hilfe von Sinneseindrücken beschrieben wird – und werden muß. Diese zu organisieren ist Aufgabe des Erwachsenen – verweigert er sich, bleibt der Geist leer bzw. füllt sich mit den zufälligen Eindrücken der umgebenden Welt. Die Tatsache, daß kein Eindruck auf der Tafel jemals wieder vollständig verschwinden wird, verurteilt den Erzieher zur umfassenden Gestaltung der Umwelt. Wenn auch die vollkommene Umgebung ein unerreichbares Ideal sein mag, so bleibt doch ausreichend zu tun:

<ZA>Genug, daß viele Umstände, welche auf die sittliche Ausbildung unserer Kinder Einfluß haben können, unserer freien Lenkung unterworfen sind; genug, daß wir von vielen, sehr vielen sinnlichen Eindrücken mit der vollkommensten Ueberzeugung wissen, ob sie unsern Kindern heilsam oder verderblich seyn werden, und das es [...] blos von uns abhängt, die erstern zu befördern, die letzten hingegen abzuwenden.¹¹<ZE>

Individualität entsteht letztlich aus den verschiedenen Umwelteinflüssen – und das, was man als differente Charaktere bei Neugeborenen wahrzunehmen glaubt, resultiert aus den unterschiedlichen Einflüssen auf das Kind bereits im Mutterleib. Alle Neigungen, alles Vorziehen, alle individuellen Züge sind also Ergebnis einer äußeren Prägung. Was – und das sei nur nebenbei bemerkt – den Müttern höchst misogynisch am Ende die Schuld gibt für alles kindliche Versagen: Campe zögert nicht, die ursprüngliche, persönlich nicht vermeidbare Erbsünde von einer metaphysischen, also nicht individuellen Schuld, in eine real-persönliche Schuld umzudeuten – und jede Mutter darf sich fragen, nicht ob, sondern wo sie versagt hat im Angesicht eines unperfekten und widerständigen Kindes. Mit dem Begriff der Selbsttätigkeit ist demnach nicht die freie Entfaltung eines persönlichen Charakters gemeint, sondern ein von außen zuerst initiiertes Streben, das, soweit es sich gemäß äußerer Kriterien verhält, bestärkt, ansonsten aber radikal unterdrückt wird. Das Kind ist nichts, als zu was es von außen bestimmt wird.

Der besseren Unterscheidung wird im Folgenden in Hinsicht auf eine solche Struktur (und ungeachtet der von Campe selbst benutzten Begrifflichkeit, die noch nicht zu konsistenter Form gefunden hat) von *Erziehung* die Rede sein: Nicht nur, daß, sondern auch was gelernt werden soll, wird dem Zögling von außen bestimmt; er ist ein leeres Gefäß, das intentional gefüllt wird bzw. werden müßte. Campes Pädagogik der Erziehung ist demnach schwarz und

¹¹ Campe (1985: 88).

weiß – gar nichts auf der einen, alles auf der anderen Seite: Das Kind ist ein weißes Blatt, auf welches der _die Erzieher_in schwarz seine Spuren einschreibt.

Es bedurfte der Prominenz eines anderen Begriffes, um dieses Verhältnis umzukehren:

Bildung. Explizit nicht in den thematischen Kontexten entwickelt, für den wir bisher den Begriff der *Schwarzen Pädagogik* bzw. den der *Erziehung* bemühten, entwickelt der Bildungsbegriff eine Sprengkraft, die ihn zu einem zentralen Deutungsmuster der vor allem deutschen Geisteskultur und ebenso zu einem zentralen Terminus der folgenden pädagogischen Diskussion werden läßt, insofern er gerade das Gegenteil der Idee einer durch das Interesse der anderen geleisteten Prägung (also einer *Schwarzen Pädagogik*) ins Auge faßt, nämlich die aus dem Individuum selbst hervorgehende, selbst-gesteuerte Entwicklung.¹² Im Begriff *Bildung* wird, zumindest bei Humboldt, der hier als Bezugspunkt auftreten soll, die Formel des prägbaren Kindes gewendet, wie im Folgenden zu zeigen versucht wird. Und es ist gerade die Aufnahme dieser Bildungsidee in die pädagogische Debatte, die in dieser nun die nicht auflösbare Spannung von selbst- und fremdgesteuerten Lernprozessen erzeugt und damit den pädagogischen Diskurshorizont aufspannt, innerhalb dessen alle weitere Debatten sich verorten, oder auch: bekennen müssen.

Jenes Bruchstück Humboldt'schen Schreibens, welches Leitzmann der Öffentlichkeit 1903 unter der Überschrift *Theorie der Bildung des Menschen*¹³ präsentierte und welches er auf das Jahr 1793 datierte, gehört heutzutage sicherlich zu den bekanntesten Fragmenten des 18.

Jahrhunderts – bekannt genug, um eine Serie von Schriften hervorzurufen, die sich schon im Titel an den Text anlehnen und die Gelegenheit nutzen, diagnostisch-kritisch auf die jeweils eigene Zeit zu schauen: Erinnert sei hierbei an Adornos *Theorie der Halbbildung*¹⁴ aus dem Jahre 1959 und, als aktuellste Version dieses Themas, an Konrad Ließmanns *Theorie der Unbildung*¹⁵ von 2006.

Humboldt entwirft in seinem Text eine Anthropologie, die den Menschen kennzeichnet als jenes Lebewesen, welches in seiner unablässigen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt danach strebt, sich zu verbessern und zu veredeln. Diese Veredelung ist eine des Geistes, der sich selbst verständlich zu werden versucht im Denken, und des Willens, der frei zu werden versucht im Handeln. Beides bedarf der äußeren Welt als Medium dieser Selbstverständigung. Letztliches Ziel dieses Strebens des Einzelnen ist es, dem Begriff *Mensch* in seiner Person einen möglichst umfassenden Ausdruck zu verleihen. Hierzu muß

¹² Vgl. Bollenbeck (1994).

¹³ Vgl. Humboldt (1903a).

¹⁴ Vgl. Adorno (1972).

¹⁵ Vgl. Liessmann (2006).

sich das Individuum von sich entfremden, d.h. der Geist, so Humboldt, muß aus sich heraus in die Welt treten, der Selbstschau den Blick in die Fremde folgen lassen. Dieser nach Humboldt nicht ungefährliche Akt des Heraustretens aus sich selbst darf dabei allerdings nur vorübergehend sein – und nicht so total, als daß es kein Zurück mehr geben könnte. Man muß gewissermaßen noch bei sich bleiben im Fremden. Nur so ist es möglich, das ursprünglich Mannigfaltige der Welt in sich hineinzuholen, insofern man ihm den Stempel seines Geistes aufdrückt, was nichts anderes heißt als: die Welt sich selbst ähnlich werden zu lassen:

<ZA>Zu dieser Absicht aber muß er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. In ihm [also dem Geist, K.K.] ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muß er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen, wie mit ebenso vielen verschiedenen Werkzeugen, muß er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind.¹⁶<ZE>

Die Welt ist nicht als solche eine Einheit wechselwirkender Entitäten, sondern sie muß erst als solche gesehen werden. Darin besteht das Streben (oder die Aufgabe) des Menschen, darin besteht seine Bildung: die Entwicklung der Fähigkeit, Mannigfaltigkeit als Einheit untereinander agierender Entitäten zu sehen – als Einheit, die durch die Bezogenheit vor allem auf einen letzten Zweck instantiiert wird. Die Perfektion der Bildung bemißt sich demnach am Umfang des im Denken und Handeln zur Einheit Gebrachten. Im Denken und(!) Handeln, wohlbemerkt – die angeblich handlungsneutrale Vergeistigung eines sog. Humboldt'schen Bildungsideals ist eine Erfindung.

Hierbei ist nun der letzte Zweck als Grund der Einheit kein universaler: Es ist bei Humboldt die vereinheitlichende Sicht eine je individuelle – ebenso einzigartig wie der Ausschnitt von Mannigfaltigkeit, der je zur Einheit gebracht wurde. Und es ist das Zusammenspiel der unendlich vielen Einheitsvisionen, die letztlich auch die Menschheit zur höchsten Stufe zu bilden vermag, indem die Einzelnen das Potential der Gattung ausschöpfen. Humboldt entwickelt demnach einen Begriff von Bildung, der auf der Selbsttätigkeit des Individuums zum Ausdruck eines inneren, je besonderen Wesens beruht, und so heißt es stellvertretend über den Bildhauer: „[D]er Bildner z.B. will nicht eigentlich das Bild eines Gottes darstellen,

¹⁶ Humboldt (1903a: 284f.)

sondern die Fülle seiner plastischen Einbildungskraft in dieser Gestalt ausdrücken und heften.“¹⁷ Das ist die Absage an den ursprünglichen Bildungsbegriff, der das Höchste zu benennen versuchte als Gottesebenbildlichkeit – der Mensch, der sich Gott ähnlich machen sollte, d.h. einem vorgegebenen Bild zu entsprechen versuchte, während bei Humboldt die Welt (und auch der Gott) sich dem Menschen anähneln muß. So gewinnt ein Ideal individueller Entwicklung ein Profil, welches sich darin äußert, daß

<ZA>die wahre Vernunft dem Menschen keinen andren Zustand, als einen solchen wünschen kann, in welchem nicht nur jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit, zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andre Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihr jeder Einzelne, nach dem Maasse seines Bedürfnisses und seiner Neigung, nur beschränkt durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechts, selbst und willkürlich giebt.¹⁸<ZE>

Was das für Sozialität bedeutet, bleibt bei Humboldt eher ambivalent: Deutlich ist, daß er eine staatlich geleitete, öffentliche Erziehung als uniformierend ablehnt (um an gleicher Stelle die Familienerziehung zu präferieren, deren uniformierenden Charakter er nicht wahrzunehmen scheint). Unklar bleibt allerdings, wie das friedvolle Zusammenleben dieser so individuell Gebildeten zu garantieren ist. Liest es sich an manchen Stellen, als ob Humboldt von einer prästabilisierten Harmonie ausgeht, die sicherstellt, daß die Mannigfaltigkeit der Individuen in einer höheren Einheit zusammengeht, scheinen andere Textpassagen den vorherzusehenden Kampf als notwendigen Teil der Menschheitsentwicklung zu affirmieren:

<ZA>Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte. Physische und moralische Natur würden diese Menschen schon noch an einander führen, und wie die Kämpfe des Krieges ehrenvoller sind, als die der Arena, wie die Kämpfe erbitterter Bürger höheren Ruhm gewähren, als die getriebener Miethsoldaten; so würde auch das Ringen der Kräfte dieser Menschen die höchste Energie zugleich beweisen und erzeugen.¹⁹<ZE>

Inwiefern das mögliche Unterliegen in solchen Kämpfen mit der freiheitlichen Entfaltung zusammengeht, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Wie verhält es sich nun mit der vorhergesagten Umwendung von schwarz und weiß? Soviel sollte deutlich geworden sein: Insofern das Außen der Welt an sich nur bedeutungslose Mannigfaltigkeit ist, die aus sich heraus keinesfalls evident wertvolle Inhalte anbieten kann, bleibt sie nach bisheriger Terminologie weiß, während das ordnende, d.h.

¹⁷ Humboldt (1903a: 286).

¹⁸ Humboldt (1903b: 111).

¹⁹ Humboldt (1903b: 109).

bedeutungsvermittelnde Prinzip in der strebenden Kraft des Individuums liegt, also das Schwarze dieses Verhältnisses darstellt. So gesehen gibt es eine jeweils andere Verteilung von schwarz und weiß: Während Erziehung das Individuum an sich als weiß, als inhaltslos betrachtet und dem Außen die Kraft der inhaltlichen Bestimmung zuspricht, legt Bildung den Inhalt ursprünglich ins Individuum, und überläßt die Welt der Deutung durch den Menschen. Wir müssen diese Farbspiele nicht unnötig ausdehnen – offensichtlich ist, daß in der bisher vorliegenden Rekonstruktion Erziehung und Bildung zwei Komplementärbegriffe darstellen, die sich in ihrer Verortung des jeweiligen Grundes der Bedeutung, des Ursprunges der im Einzelnen aufscheinenden Inhalte, Neigungen, Erkenntnisse, Deutungen unterscheiden – die sich gegenüber stehen als Fremd- und Selbstbestimmung, als externe und interne Steuerung von Lernprozessen. Diese begrifflich gefaßte Gegensätzlichkeit von *Erziehung* und *Bildung* ist eine Errungenschaft des späten 18. Jahrhunderts – beide Begriffe gab es zuvor. So etwa, und das ist nur ein nahezu beliebiges Beispiel, beim Jenenser Mathematiker und Astronomen Erhard Weigel im 17. Jahrhundert, doch meinte das eine, *Erziehung*, hier den Prozeß, während mit *Bildung* das inhaltlich vorherbestimmte Ergebnis gemeint war,²⁰ entstammt doch der Begriff *Bildung* dem Diskurs über die Gottesebenbildlichkeit des Menschen in Anlehnung an die deutschen Predigten Meister Eckarts. Sicherlich – es gibt andere Definitionen von *Erziehung* und *Bildung* – auch im 18. Jahrhundert, erst recht heutzutage. Und doch hat die vorgenommene Auswahl eine tiefere Bedeutung: Auf diese Weise wird durch das Benennen und Rekonstruieren der beiden Extrem-Begriffe das Möglichkeitsfeld erschlossen, in welchem sich pädagogisches Agieren seit dieser Zeit diskursiv ansiedelt: Seit dem 18. Jahrhundert verorten sich die meisten Formen pädagogischen Handelns, sei es als *Erziehung* oder als *Bildung* apostrophiert, innerhalb dieses Bedeutungsspektrums, welches durch die beiden hier benannten Komplementärbegriffe aufgespannt wird; pädagogisches Handeln wird immer zwischen den Polen der Selbst- und Fremdbestimmung verortet, in je unterschiedlichen Gewichtungen und Benennungen. Auf der Grundlage der Formulierung der extremen Schwarz-Weiß-Begriffe der grundlegenden pädagogischen Kategorien von *Erziehung* und *Bildung*, der Grundbegriffe der Pädagogik, kann die nun folgende Kritik den gesamten Möglichkeitsraum, d.h. die extremen Varianten, aber auch alle Begriffsvarianten dazwischen, analytisch-kritisch umfassen und in einer einzigen Bewegung bloßstellen. Dem soll das nun Folgende dienen.

Blicken wir dazu erneut auf Humboldt – und fragen uns, was denn jene Entität ist, aus der heraus die gestaltende Aneignung der Welt hervorgeht. Was ist jenes Ich, das sich da entfaltet,

²⁰ Vgl. Kenklies (2009).

das selbsttätig als Kraft aus sich heraus weltumgreifend Bedeutung erschafft. Humboldts Bildungsbegriff verweist auf einen Diskussionszusammenhang, der vor allem durch die Einführung des Begriffs des *Bildungstrieb*s durch Blumenbach 1780²¹ neuen Auftrieb erhält. Versuchte man zuvor, das Entwicklungsgeschehen des Menschen in biologischer Sprache als Ausfaltung eines Keimes zu verstehen, als fast mechanisch zu nennende Entwicklung inhaltlich voll bestimmter, d.h. präformierter Anlagen, setzte mit Blumenbach eine Umdeutung ein. Nicht waren es nunmehr Keime, die nur noch sich ausfalten müssen, sondern die Entwicklung selbst war insofern vorbestimmt, als daß sie einer Eigengesetzlichkeit folgt, die sie im Laufe ihrer Entfaltung annimmt. Es ist diese Dynamisierung, die Humboldt aufnimmt, indem er nicht mehr von präformierten Keimen, sondern von einer individuell bestimmten Entwicklungstendenz, einer ursprünglichen Kraft ausgeht. Allerdings: Bereits Goethe sieht 1817, daß hier kaum etwas gewonnen wird. „[W]enn wir keine Präformation denken mögen, so kommen wir auf eine Prädelineation, Prädetermination, auf ein Prästabilieren, und wie das alles heißen mag was vorausgehen müßte“,²² heißt es in Goethes Bemerkungen zum *Bildungstrieb*. Für Humboldt hat das Individuum damit den Grund seines Werdens in sich selbst als die „primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit“²³. Bildung ist also kein an sich richtungs- oder bestimmungsloser Prozeß – sie ist durch die Persönlichkeit selbst bestimmt. Das zeitigt Folgen für ihre Initiierung: „[A]lle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Innern der Seele, und kann durch äussre Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden.“²⁴ Damit blicken wir auf eine Unterscheidung, die im Weiteren interessant ist: Veranlassung vs. Hervorbringung. Verweist der Begriff der *Veranlassung* auf ein äußeres, phänomenal wahrnehmbares Ereignis, steht der Begriff der *Hervorbringung* für ein Geschehen, welches im Inneren des sich Bildenden abläuft und als Grund des Bildungsgeschehens anzusehen ist. Hier nun liegt die Crux: Woran ließe sich erkennen, daß eine äußere Ansprache nur eben ein Anlaß, nicht aber ein Grund ist für eine folgende Entwicklung? Daß solches möglich wäre – gerade das liegt im Begriff der *Erziehung* eingeschlossen: Erziehung versteht sich nach dem vorhin Erläuterten als die äußere Einflußnahme zur Hervorbringung von Entwicklung im Gegenüber. Man bräuchte also ein Kriterium dafür, im Angesicht von wahrnehmbarer Entwicklung (neutral: Veränderung) entscheiden zu können, wodurch sie letztlich

²¹ Vgl. Blumenbach (1780).

²² Goethe (1892: 73).

²³ Humboldt (1904: 90).

²⁴ Humboldt (1903b: 156).

hervorgebracht wird.²⁵ Ein solches Kriterium kann nicht angegeben werden: kein äußeres Merkmal dieses Werdens kann unzweifelhaft sicherstellen, daß entweder eine Selbst- oder eine Fremdbestimmung vorliegt. Zwar sehen wir, welchen Gang die Entwicklung nimmt – doch zur Entscheidung darüber, ob der eine oder andere Aspekt dieser Entwicklung Teil des inneren Programms oder doch nur Folge einer externen Manipulation ist, fehlen uns schlicht die Kriterien.²⁶ Die phänomenale Unterscheidung von *Erziehung* und *Bildung* ist damit gefährdet, denn – und hier wäre zu Campe zurückzukehren – auch von der Seite der Erziehung her sieht die Sache kaum besser aus.

Wie bereits dargestellt, entwirft Campe einen Erziehungsbegriff, der das Entwicklungsgeschehen des Einzelnen als Beschreiben einer ursprünglichen Tabula Rasa durch den Erzieher deutet. Hier gibt es keine Anlagen, keine Prinzipien, keine Keime – hier obliegt dem Erzieher die unendlich wichtige Aufgabe, alles Notwendige in den Zögling zu implementieren bzw. dafür zu sorgen, daß dies geschieht. Die Tabula Rasa ist dabei so vollständig gedacht, daß selbst die scheinbaren Anlagen und Vorlieben, die Säuglinge zeigen, als Wirkungen vorgeburtlicher Einflußnahmen betrachtet werden. Und es ist gerade diese Bezugnahme auf pränatale Prägungen, die Erziehung als Phänomen der intentionalen Herstellung von Verhaltensformen schon von Beginn an fragwürdig werden läßt. Denn kaum läßt sich mit Gewißheit sagen, was die Ursache für gezeigtes Verhalten ist – besonders dann, wenn es unerwartet ist: Ist es wirklich früheren Beeinflussungen geschuldet – oder doch Manifestation einer ausbrechenden Individualität? Die Frage läßt sich auch im Weiteren nicht beantworten – selbst dort, wo gewünschtes Verhalten gezeigt wird, läßt sich kaum beweisen, daß es wirklich den Einflüssen des Erziehers entspringt und nicht Bestandteil eines individuellen Bildungsgeschehens ist und also eher einem huldvoll in Freiheit realisierten Akzeptieren von Vorschlägen entspricht – all das bleibt letztlich unklar. Erziehung ist als Phänomen ebenso wie Bildung ungewiß – weder läßt sich aus Konformität erziehende Bemächtigung noch aus Widerständigkeit gebildete Einzigartigkeit ablesen. Die *Pädagogische Kausalität*, wie Herbart es nannte, bleibt kaum mehr als das oberflächliche Wahrnehmen von Handlungs- oder Verhaltensfolgen – also einfach soziale Handlungen, deren genuin pädagogischer Charakter irgendwo im Nirwana angesiedelt ist. Man kann diese Unsicherheit bereits in der abendländisch-pädagogischen Urszene besichtigen: Es bleibt im

²⁵ Nur am Rande sei hier auf das systematische Problem verwiesen, welches aus einer auf der Idee mechanischer Kausalität beruhenden Vorstellung von Erzeugung (bisher als *Erziehung* bezeichnet) hervorgeht. Dem gegenüber steht die Idee einer Selbstverursachung, d.h. Intentionalität oder auch Spontaneität (d.h.) Bildung – einer Grund-Folge-Beziehung, die der kausalen Ursache-Wirkung-Beziehung gegenübersteht und die Möglichkeit der Implementierung einer Idee von Freiheit zuläßt. *Erziehung* und *Bildung* sind daher Lern-Steuerungen unterschiedlicher Logik, die generell mit dem Problem menschlicher Freiheit zusammenhängen.

²⁶ Hier zeigt sich das Problem der Freiheit als eines gerade nicht empirisch bestimmbaren Phänomens.

Höhlengleichnis Platons eher unklar, ob der Gefesselte sich selbst befreit und den Blick und mit ihm die ganze Seele wendet – oder ob er befreit und herumgedreht wird – und im Folgenden den beschwerlichen Weg nach mehr gezerzt wird denn selbst schreitet.

Weder kann jemand anderes, noch kann ich selbst mir letztlich Rechenschaft darüber ablegen, warum ich geworden bin, was ich bin. Darauf hat noch einmal Judith Butler in ihrer Adorno-Vorlesung *Zur Kritik der ethischen Gewalt* hin gewiesen:

<ZA>Meine Rechenschaft von mir selbst ist nur eine partielle; sie ist heimgesucht durch etwas, wofür ich keine bestimmte Geschichte habe. Ich kann nicht genau erklären, warum ich gerade so geworden bin, und meine Bemühungen um eine narrative Rekonstruktion werden immer wieder revidiert. In mir und an mir ist etwas, von dem ich keine Rechenschaft ablegen kann.²⁷<ZE>

Die systematische Trennung von Erziehung und Bildung, d.h. hier: die Trennung von extern und intern gesteuerten Lernprozessen, bleibt phänomenal, von außen und von innen, uneinholbar. Egal, wie man die Begriffe *Erziehung* und *Bildung* nun im Einzelnen definiert innerhalb des Kontinuums von Selbst-Fremd-Steuerung – die Abweisung der generellen Unterscheidbarkeit nichtet das Kontinuum insgesamt.

Das wird besonders dort deutlich, wo beide Bewegungen ineins geschaltet werden, etwa in Dietrich Benners Begriff der *Erziehung* als einer *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*.²⁸ Die Schwierigkeit dieser Formulierung – die ja sofort als paradoxe ersichtlich ist – wird vor allem im Vergleich verschiedener Ausgaben dieses Textes deutlich. So heißt es etwa noch in der ursprünglichen Ausgabe von 1989: „Daß pädagogische Praxis, an die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden anknüpfend, zur Selbsttätigkeit auffordert, besagt gerade, daß der Zu-Erziehende ohne eine entsprechende Aufforderung noch nicht selbsttätig sein kann, dass er dies auch nicht auf Grund einer solchen Aufforderung wird, sondern nur vermittels seiner eigenen Mitwirkung werden kann.“²⁹ Hier wird sofort ersichtlich, wie Heteronomie und Autonomie (in den bisherigen Begriffen als *Erziehung* und *Bildung*) zusammengedacht – nein, zusammengekommen werden (mit Humboldt: *Hervorbringen* und *Veranlassung* treten zusammen), und gleichzeitig dadurch beide Seiten negiert werden: Es ist trivial, darauf zu verweisen, daß eine Tätigkeit nur von den Aufgeforderten ausgeübt werden kann, nicht jedoch von Auffordernden für die Aufgeforderten. Doch was soll uns dann die Aufforderung, worin besteht sie, wenn nicht sie es ist, die etwas bewirkt? Warum sollte jemand einer Aufforderung Folge leisten, wenn diese etwas fordert, was die oder der Aufgeforderte ihrer-

²⁷ Butler (2003: 53).

²⁸ Vgl. dazu Benner (2012: 78ff.).

²⁹ Benner (1989: 71).

bzw- seinerseits nicht tun würde, ja, nicht einmal tun könnte? Liegt hierin nicht doch eine notwendige heteronome Machtausübung, die das Folgeleisten erzwingt über Androhung von Repressalien? Und wenn die Selbsttätigkeit etwas wäre, was nicht von Beginn an jede_r vollziehen würde, so wäre die Aufforderung zu einer solchen heteronom (sollte es sich wirklich um eine Aufforderung handeln, nicht jedoch um einen auch als solchen kommunizierten Vorschlag); wäre aber Selbsttätigkeit bereits vorhanden, so bliebe nur noch die Richtung derselben möglicher Gegenstand der Aufforderung – auch dieses wäre letztlich heteronom. Das interne Gefüge dieser Begriffe verbleibt letztlich völlig im Dunklen, so daß es fast folgerichtig ist, wenn Benner in späteren Auflagen dieses Paradox nicht mehr so genau sichtbar macht und dann, den oben zitierten Absatz streichend, nur noch schreibt:

„Pädagogische Praxis kann Zu-Erziehende, an deren Bildsamkeit anknüpfend, nur zur Selbsttätigkeit auffordern, wenn sie diese zur Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess auffordert.“³⁰ Die Sachlage wird nicht klarer – nur verhindert vielleicht das Ausschreiben des Paradoxes seine Sichtung.³¹

Mögliche Reaktionen auf dieses Problem sehen gerade in dem Versuch, hier Kausal-Richtungen von Handlungen und deren Folgen einzutragen, als Problem an; sie versuchen dann, pädagogisches Handeln eher als Interaktion zu deuten, in der kausale Bezüge maximal als phantasmatische Selbstdeutungen und weniger als Beschreibungen des Ereignisses eine Rolle spielen. Problematisch wären hier dann nicht mehr die Anwendung von ununterscheidbaren Kategorien von *Erziehung* und *Bildung*, von *Autonomie* und *Heteronomie*, von *Selbst-* oder *Fremdsteuerung* im konkreten Fall, sondern die Behauptung der Existenz des Pädagogischen generell, welches sich als intentionale Steuerung von Lernen (durch wen auch immer) von bloßem Zusammen-Handeln und eben Sozialisation als nicht-intendiertem oder nicht-gesteuertem Lernen unterscheiden müßte.

Damit fallen die Unterscheidungen nun nicht einfach weg – weder theoretisch, noch praktisch. Es kommt nur darauf an, den Sachverhalt ernst zu nehmen. Und damit eben jenes zu etablieren, was man *Graue Pädagogik* nennen könnte – eine Pädagogik, die eben die Unentscheidbarkeit aufnimmt, sich zwischen schwarz und weiß plaziert und die phänomenale Leere der Begriffe umarmt. *Graue Pädagogik* wäre das Streben, den Deutungsraum in aller Opazität des Möglichen offenzuhalten: Sie würde dort *Erziehung* aufdecken, wo *Bildung*

³⁰ Benner (2012: 90).

³¹ Im Hintergrund dieser Diskussionen steht natürlich Kants Freiheitsantinomie. Doch ist es eben gerade ein transzendentaler Freiheitsbegriff, der die Frage nach (oder auch den Vorwurf von) Macht und Heteronomie ad absurdum führt. Es wäre mit Herbart daran zu erinnern, daß es im Gefolge der kantischen kritischen Philosophie keine Pädagogik geben kann (was auch immer Kant nach dem Wortlaut der Mitschrift seiner zu den allgemein-verständlichen Schriften gehörenden Vorlesung zur Pädagogik gesagt haben mag).

behauptet wird; sie würde *Bildung* behaupten, wo *Erziehung* allmächtig erscheint – und sich sogar fragen, wann und ob die Behauptung der Existenz des *Pädagogischen* relevant und wichtig wäre. Sie bliebe in diesem Sinne ein kritisches Geschäft, das in der Unentschiedenheit das Heilsame utopischer Möglichkeiten sieht.³² Oder anders gesagt: *Graue Pädagogik* kann den Einzelnen die Möglichkeit zeigen, sich selbst als gebildet, als Werk ihrer selbst zu deuten – und ihnen so einen jederzeit neuen Anfang ermöglichen; oder sie kann ihnen die Schuld dort von den Schultern nehmen, wo sie sich für gänzlich allein verantwortlich halten, indem *Erziehung* gegen *Bildung* ausgespielt wird. Und von der anderen Seite: *Graue Pädagogik* würde den Menschen zeigen, daß sie sich nicht aus ihrer Verantwortung stehlen können, und sie kann die Hoffnung geben, den anderen irgendwie helfen, sie beeinflussen zu können. Damit zeigt sich nun vor allem, daß das Aufdecken des ethisch-politischen, d.h. normativen Hintergrundes für den Gebrauch so mancher Kategorien (die Graue Pädagogik also) innerhalb von Theorien seinerseits ein ethisch-politisches Geschäft ist, das gerade in diesem Offenlegen nichts weniger sieht als eine ‚objektive‘ Wissenschaft (das Objektive geht uns nichts an, wie Nietzsche bereits scharfsinnig formulierte)³³, sondern sich selbst als normativ bestimmt erlebt, insofern es fragt (und für sich beantwortet), was dieses wissenschaftliche Geschäft am Ende für einen Nutzen haben könnte bzw. welche Ziele hiermit verfolgt werden. Und – wie kaum eine andere Wissenschaft kann die Pädagogik sich mit sich selbst begründen: Aus pädagogischen Gründen kann und muß die Pädagogik in spezifischer Weise verfaßt sein. Dies zu sehen, sich bewußt zu machen und, bei aller Prekarität, zu affirmieren – das bedeutet, Graue Pädagogik zu betreiben.

All das bedürfte des utopischen Rahmens eines Denkens zwischen *Erziehung* und *Bildung* – und es bedürfte der Unbestimmbarkeit, der Unentschiedenheit und Unentscheidbarkeit, um das jeweils scheinbar Nötige behaupten zu können, ohne beweisen zu müssen oder auch nur zu können, wie es ‚in Wirklichkeit‘ ist. Sie würde helfen, uns die hilfreichen Geschichten über uns zu erzählen – mehr nicht – aber auch nicht weniger. Insofern sie dieses tut, affirmiert sie grundsätzlich den Gedanken, daß wir uns überhaupt nur als Geschichten über uns (von uns und anderen erzählt) wissen: Es geht nicht um die Schaffung und Bekräftigung von Illusionen über ein angeblich darunter liegendes, stabiles Selbst, sondern um die Hilfe zur Selbstwerdung, die gerade auch in der jeweiligen Identitätsbildung einen nie abgeschlossenen und immer hoch prekären Zustand der Selbstbildgenerierung sieht, deren kategoriales

³² Neben dieser kritischen Funktion bliebe natürlich noch die systematisierende Funktion zu benennen, die ein solches Denken dazu befähigt, einzelne pädagogische Theorien nach ihrer Stellung innerhalb des Kontinuums von Fremd-Selbst-Steuerung systematisch zu ordnen.

³³ Nietzsche (1988: 293).

Fundament auf ebenso oszillierenden Füßen steht wie etwa die pädagogischen Kategorien von Erziehung und Bildung inklusive der hierin eingewobenen Vorstellungen von Macht und Ohnmacht – eine Selbstwerdung, die eben um jene Prekarität weiß und sie aushält.

Inwiefern wäre nun eine solche *Graue Pädagogik* eine, im bisher entwickelten Sinne des Wortes, *Queer Pädagogik*?

Erinnern wir uns kurz, was *Queer* bedeutete: das Bewußtsein der Ambiguität von Kategorien und Differenzierungen, deren Einführung und Verwendung immer schon gewissen Interesselagen entspringt.

Gemäß dieser Vorstellung wäre nun eine *Queer*-Wissenschaft eine solche, die sich der Prekarität ihrer eigenen (Beschreibungs-)Kategorien bewußt wäre und sich Rechenschaft darüber geben könnte, 1) welche grundlegenden analytisch-systematischen Kategorien sie zur Beschreibung von Phänomenen benutzt; 2) warum sie diese Kategorien benutzt (sich also des eigenen Interesses, das sich durch die Verwendung manifestiert, bewußt ist und dieses offenlegt); und 3) inwiefern der gemeinte Sachverhalt in den zur Beschreibung benutzten Kategorien nicht aufgeht und niemals aufgehen kann.

Die Graue Pädagogik wäre dann eben eine *Queer Pädagogik*, insofern sie sich 1) darüber im Klaren ist, daß sie ihre Beschreibungen in dem Horizont verortet, der durch die (hier *Erziehung* und *Bildung* genannten) Kategorien von Fremd- und Selbststeuerung aufgespannt wird; da sie 2) darüber zu reflektieren sucht, warum spezifische Ereignisse oder Theoriebestandteile als Fremd- oder Selbststeuerung angesprochen werden (aus seelenhygienischen oder lebenspraktischen Gründen etwa), obwohl es für die Unterscheidung kein sinnvolles, an Phänomenen bewährbares Kriterium gibt; und weil sie 3) sich bewußt macht, daß aufgrund der prinzipiellen Ununterscheidbarkeit von Selbst- und Fremdsteuerung die Rede von *Erziehung* und *Bildung* im Speziellen und die Rede von *pädagogischen* Prozessen (als intentional gesteuerten Lern- und damit Veränderungsprozessen) im Allgemeinen als Beschreibung generell fehlgeht (insofern das steuernde Agens nicht mehr benannt werden kann und damit die Unterscheidung von gesteuerten und nicht-gesteuerten Lernprozessen ebenfalls problematisch wird), ohne damit aber zugleich sinnlos zu sein (nur liegt der Sinn der Unterscheidung eher auf ethischer denn auf epistemologischer Ebene).³⁴ Mit

³⁴ Zu diskutieren wäre noch, inwiefern die Graue Pädagogik nur dann eine Queer Pädagogik wäre, als daß sie zwar generell ihre Kategorien auf deren politisch motivierten Einsatz hin prüft, dabei jedoch ihren Ausgang bei Kategorien nimmt, die im weitesten Sinne der Debatte um Sex(ualität) und Gender entstammen, da ja die Diskussionen um Queer eben jenem Diskussionsraum entstammen und sie daher, trotz aller systematisch notwendigen Überschreitung dieser durch den Anfang gesetzten Grenzen, eben doch immer Spuren ihres Ursprungs an sich haben. Mit anderen Worten: Ist es so, daß der Ursprung von Queer Queer immer schon kontaminiert, insofern er – und sei es nur als Überwundenes – in Queer eingeschrieben bleibt? Die historisch-

anderen Worten: Eine *ge-queerte* Allgemeine Pädagogik würde sich fragen, inwiefern das Pädagogische nicht generell utopisch, illusionär ist; eine *ge-queerte* Pädagogische Ethik würde sich fragen, warum wir dazu kommen, manches als *Bildung*, manches als *Erziehung* anzusprechen; und eine *ge-queerte* Pädagogische Anthropologie würde sich dafür interessieren, was es über uns Menschen aussagt, daß wir generell über menschliche Veränderungsprozesse als pädagogische Prozesse reden möchten (also als steuerbare Prozesse) und daß eben jene pädagogische Rede ein Gewebe aus Macht- und Ohnmachtsphantasien darstellt, welches wir scheinbar als Hülle benötigen, um leben zu können. In einer *Grauen Pädagogik* wären solche Fragen anschlussfähig, und deshalb wäre sie wohl mit einigem Recht als *Queer Pädagogik* zu benennen.

Literatur

Adorno, T.W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt/Main 1972, 93 - 121.

Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München 1975.

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1989.

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 2012.

Blasche, B. H.: Handbuch der Erziehungswissenschaft oder Ideen und Materialien zum Behuf einer neuen, durch gängig wissenschaftlichen Begründung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Gießen 1828.

Blumenbach, J. F.: Über den Bildungstrieb (Nisus formativus) und seinen Einfluß auf die Generation und Reproduction. In: Lichtenberg, G. C. / Forster, G. (Hrsg.): Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Litteratur. Band 1, Nummer 5, 1780, 247–266.

systematische Vorortung des Zugangs zu Queer, wie ihn Franziska Förster im Einleitungsbeitrag entwirft, scheint auf eine Unlösbarkeit des systematisch Gemeinten von seiner historischen Genese zu verweisen.

- Bollenbeck, G.: Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt / Main 1994.
- Butler, J.: Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt / Main 2003.
- Campe, J. H.: Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes (1786). Frankfurt / Main 1969.
- Campe, J. H.: Über die früheste Bildung junger Kinderseelen (1785). Frankfurt/M.: Ullstein, 1985.
- Goethe, J. W .v.: Bildungstrieb (1817/18). In: Ders.: Werke Bd.71: Zur Morphologie 2. Theil. Weimar 1892, 71-73.
- Humboldt, W .v.: Theorie der Bildung (1793). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 1. (hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften). Berlin 1903a, 282-287.
- Humboldt, W.v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 1. (hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften). Berlin 1903b, 97-254.
- Humboldt, W.v.: Das achtzehnte Jahrhundert (1796/97). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 2. (hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften). Berlin 1904, S.1-112.
- Kenkies, K.: Erhard Weigels Vision universeller Bildung. In: Koerrenz, R. (Hrsg.): Laboratorium Bildungsreform. Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen, Paderborn 2009, 15-33.
- Kenkies, K.: Das Lächeln der postmodernen Pädagogik, oder: Warum die Pädagogisch-Apokalyptischen Reiter ihre Pferde doch ruhig grasen lassen. In: Brachmann, J. et al. (Hrsg.): Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2013, 57-65.

Liessmann, K. P.: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.

Nietzsche, F.: Unzeitgemässe Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben (1874). In: Ders.: Sämtliche Werke (KSA), Bd. 1. München 1988, 243-334.

Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt / Main 1977.

Salzmann, C. G.: Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (1806). Heinsberg 1996.

Trapp, E. C.: Versuch einer Pädagogik (1780). Paderborn 1977.